

保健体育科における評価変遷を概観する

—学校教育の評価変遷をもとにして—

佐々敬政*, 芹澤博一**, 後藤幸弘***

(令和元年6月12日受付, 令和元年12月10日受理)

Overview of evaluation transition in physical education to be based on evaluation in school education

SASSA Takamasa*, SERIZAWA Hirokazu**, GOTO Yukihiro***

We made a literary examination of the transition of evaluation pattern of both school education and school physical education since the promulgation of compulsory school education system in Meiji period, focusing on the socio-economic background of evaluation transition.

The result showed that Japanese educational evaluation was considered appropriate to be divided into the ten periods.

The evaluation of physical education was also divided into the twelve periods with the same socio-economical background. This classification of evaluation in physical education convinced us inevitably the conclusion that the term of teaching materials and the content of teaching or learning need to be unified into one concise term, so that the educational contents of physical education may be categorized systematically in the compulsory education stage.

Key Words : evaluation, physical education, absolute evaluation, relative evaluation, opportunity to transition

I. はじめに

教育と評価は常に隣り合わせにある。「指導と評価の一体化」^{(1) (19) (30) (39)}が問われるのもそのためである。

明治5年に近代公教育がスタートして以来⁽²⁾, 評価は学校教育において極めて大きい割合を占めてきた。したがって, 教育観や教育目標の変遷にも影響され, 教育評価が種々議論され, 評価法は時代とともに変遷を繰り返してきた。しかし, 授業改善への着目という点では, 十分な機能を果たしてきたとは必ずしも言えないように思われる^{(36) (38)}。

評価の歴史の変遷を概観すると, 絶対評価と相対評価の間を揺れ動いてきたと見ることができる。

絶対評価は, 学習者の達成度や到達度, そして学力保障という点では長所であるが, 到達基準設定の困難さや基準について共通理解が得られにくいという点では短所と言える。一方, 相対評価は, 集団内での相対的位置関係の把握や選抜, 管理のしやすさという点では長所であるが, 学力保障という点では短所となる可能性がある。すなわち, 両評価法に一長一短のあることも, 評価が歴史的に変化してきた一つの要因と言える。

したがって, どのような歴史的背景の中で評価方法が生まれ, どのように改善されてきたのかの歴史の変遷を

概観することは, 今後の評価の在り方を提示する上で意味あることと考えられる。

一方, 保健体育科の評価について, 高田・高橋(2010)は, 「技能」が中核となるため, 「技能」のみに焦点を当ててその結果を評価する向きがあるという。すなわち, スキルテストで「できる・できない」と二項対立的に評価され, それが通知表などの評定に直結していることが少なくないのである⁽⁴⁰⁾。保健体育科におけるこのような問題をどのように解決していけばよいのかの示唆が, 評価の歴史の変遷をたどる中で, 見出せるのではないかと考えられた。

そこで, 本論文では, 学制発布以降の学校教育と保健体育科における評価を文献的に概観し, 変遷・変化の契機を明らかにするとともに, 今後の評価の在り方に対して, 若干の提言を試みることを目的とした。その際, 学校教育の評価の変遷から得られた知見を元に, 保健体育科の今後の評価の方向性を見出そうとした。

II. 方法

1875年から2017年までに刊行された教育評価研究, ならびに学校教育評価史^{(3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22) (23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (32) (33) (34) (35) (36) (37) (38) (39) (40) (41) (42) (43) (44)}, 及び文部省内教育史編纂による「明治以降教育制

* 明石市立和坂小学校 (Wasaka Elementary School in Akashi City)

** 静岡県駿東郡小山町立小山中学校 (Oyama Junior High School in Oyama Town)

*** 兵庫教育大学名誉教授 (A Professor Emeritus in Hyogo University of Teacher Education)

度発達史(1938)』⁽⁴⁵⁾⁽⁴⁶⁾⁽⁴⁷⁾⁽⁴⁸⁾と文部省総務局調査課による「国民学校並びに幼稚園関係法令の沿革(1943)」⁽⁴⁹⁾を対象とした。すなわち、学制公布から現在に至るまでの学校教育・保健体育科における評価の変遷を期に分類し、それぞれの期の特徴に基づき命名した。これらの作業を通じ、移行の契機・要因を考究した。

Ⅲ. 結果ならびに考察

1. 学校教育における評価の変遷

近代公教育がスタートした明治以降の学校教育における評価の変遷を概観すると図1のように10期にまとめることができると考えられた。

(1) 卒業試験制度の時代(1872～1900)

近代公教育制度は、明治5年の学制が出発点であり、試験による評価が大きな割合を占めていた。当時は、学級制ではなく、年齢が異なる様々な生徒が同じ学力水準で編成される等級制が採用されていた。したがって、卒業試験の可否によって進級・落第等を判定した。

例えば、長野県での第8級(卒業試験)試験法の合否判断の基準は、各教科の成点を定め、減点法により総合点を出し、その満点の二分の一以上を合格としていた⁽⁴⁾。東京師範学校では、「総点100点を秀逸とし、50点以上を

及第とし、50点に満たざるを落第とす」と定め、減点法で採点していた。また、「作文の評価は、甲・乙・丙・丁の4等に分け、それぞれに20点、15点、10点、5点を配し、浄書の評価は大佳、佳々、佳の3等にし、それぞれに15点、10点、5点を配した」⁽³⁾とされている。

このように、学制以降の近代公教育の評価は、具体的な点数を基準とした絶対評価であり、その裏には落第制度が存在していた。落第者には、不受験によるものと受験による原級留置があり、40人学級に換算して4～7人存在した⁽²⁷⁾とされている。また、落第により中退者を生み出したとも言われている⁽¹⁶⁾。

1880年に公布された改正教育令⁽⁴⁵⁾の第23条を受け、小学校教則綱領(1881)⁽⁴⁶⁾が定められ、これによって、教授すべき内容や各教科の目的が明確になり、評価の上でもある程度の条件が整えられたと見ることができる。また、小学校教則大綱(1891)⁽⁴⁷⁾では、試験の目的を教授上の参考、卒業認定上に役立てることに限定された。その背景として、褒賞と競争により、試験本来の目的ではないという批判や問題点が指摘されたことが伺われる。さらに、大綱の説明の中で、評価法を点数法から適当な評語に変えることとされ、一般的には、甲・乙・丙・丁・戊等が用いられた。これは、試験のもつ競争的機能を緩

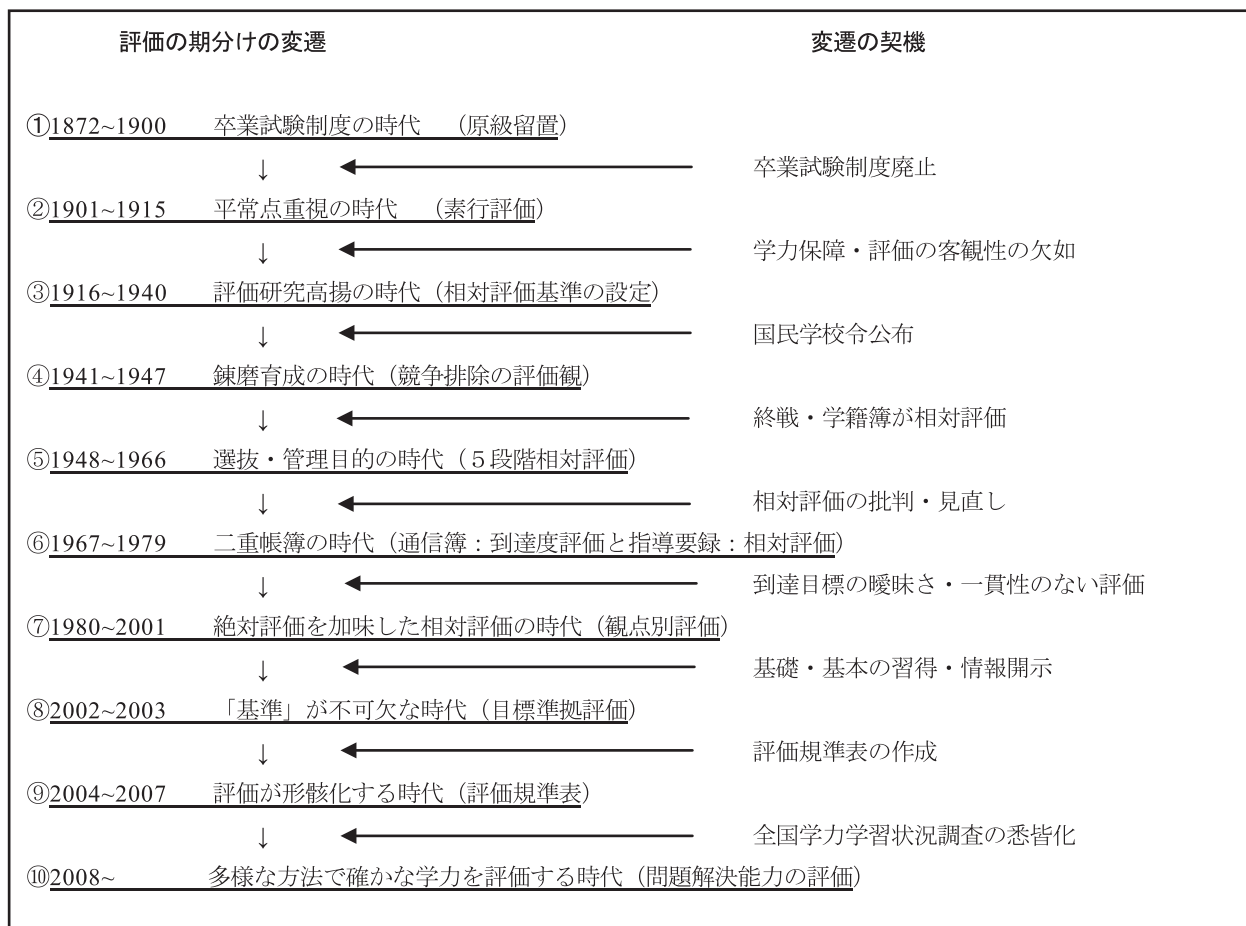


図1 評価の時代変遷区分と変化の契機

和しようとする主旨の制定であつたと読み取られる。

すなわち、この時代は、教科内容を試験し、点数によって絶対評価していたと言える。しかし、試験結果のみへ関心が集中してしまい、学習者の主体形成という観点で欠落していたとの批判もあった⁽¹⁶⁾。

以上のことから、この期の評価では学力保障のための絶対評価というよりも、生徒選別のための絶対評価の時代であったとまとめられる。

したがって、小学校令施行規則(1900)⁽⁴⁸⁾第23条で平素の成績を考査すべきであることと試験により心身の発育を害するという理由から、卒業認定のための試験制度は廃止された。このことによって、評価は次の時代へと変遷したのである。

(2) 平常点重視の時代(1901～1915)

卒業試験制度の廃止により、日常の授業で評価が行われるようになった。すなわち、「試験」から「考査」^(注1)への転換である。教師は、普段の素行を観察・査定し、考査の結果から評語で評点とするなど、評価は平素の学業を重視するものに変化した。その結果、点数による絶対評価は消失し、主観に陥りやすい具体的基準のない評価となった。すなわち、学力評価ではない態度・品行中心の平常点を重視したあまり、学力保障、評価の客観性という点で問題があった時代で、学力が低下した⁽¹⁶⁾という指摘がなされた。

その結果、平常点を重視する評価は減退していくが、教育測定や評価方法が研究されるようになった。

(3) 評価研究高揚の時代(1916～1940)

この時期には、評価の信頼性、客観性という点から、いくつかの評価法が開発されていった^(注2)。

表1は、東京女高師附属小学校での国語科の読方の評価観点と目標標準(基準)を示している。

同小学校では、教授細目から各教科の内容をいくつかの評価観点とし、その観点における目標標準(基準)を掲げた⁽⁶⁾。しかし、この目標標準は、客観性を高める考査標準として位置づけられたが、学習到達度を見極める尺度が欠落していた。したがって、方向性の強い目標標準(基準)となり、内実や具体は提示されず、学習到達度を評価できなかったという問題点を含んでいた。この点は、現在の絶対評価が抱える基準の設定の不明瞭さとも類似している。

ところで、市川⁽⁵⁾は、5段階相対評価を1916年に提案していた。評定・評語を優・甲・乙・丙・劣の5段階とし、正常分配曲線に基づき、点法を配当すれば、劣は7点前後で落第、丙は30点前後、乙は50点前後、甲は70点前後、優は90点前後になるとするものである。

また、丸山⁽⁹⁾は、考査簿に記入しておく評語に

表1 国語科の読み方の評価観点と目標標準

(評語による基準)

| | |
|----|------------------|
| 読方 | 発音(正, 不正, 明, 不明) |
| | 文字(確, 不確, 多, 少) |
| | 朗読(良, 可, 不可) |
| | 読解(明, 不明) |
| | 話方(明, 不明, 巧, 拙) |
| | 応用(適, 不適, 多, 少) |

表2 5段階相対評価における評価に応ずる頻数の割合

(丸山より)

| 評語 | 甲 | 乙 | 丙 | 丁 | 戊 |
|-------|---|----|----|----|---|
| 頻数(%) | 7 | 24 | 38 | 24 | 7 |

応ずる頻数の割合を標準偏差値の考え方を基に5段階相対評価方式を示した(表2)。そして、3段階に分ける場合には甲が16%、乙が68%、丙が16%となるようにすればよいとした。

すなわち、1900年代の前半に、統計学的な客観性に基づいて相対評価基準の設定方法が定着した。また、教科の成績を全国統一の10点法で評定するように定めた学籍簿(現指導要録)が、1938年に公布された。

しかし、1941年に国民学校令が公布され⁽⁶⁾、社会情勢の大きな変化により、評価も次の時代へと変遷することになった。

(4) 錬磨育成の時代(1941～1947)

1941年に国民学校令⁽⁴⁹⁾が公布され、第1条で、「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬磨ヲ成スヲ以テ目的トス」と目的が示され、教育勅語(1890)の理念⁽⁵⁰⁾を教科、教育活動へ貫徹することが目指された。

錬磨育成によって基礎を身につけることが必然的なものとされ、知育偏重を批判した国民学校体制であった。すなわち、個が抑圧され、対立や競争は排除されるという背景がこの時代の評価観となった。したがって、国民学校では、「良」に基準を置き、その程度に達すれば全員「良」でもよいという、ある意味で絶対評価の本質をもつものであったが、学力を測定するものではなかった。

1941年版の学籍簿では各教科内に科目評語記入欄を配置し、評定は10点法から優・良・可の3段階方式に変更された⁽¹⁶⁾。

このような姿勢を示していた文部省の意向に反して、正規分布曲線に基づく相対評価を行う国民学校も少数認められた^{(16)(注3)}。これは、絶対評価の「良」基準の設定が困難であったことや観点目標が方向性の強いものであり、主観的評価にならざるを得なかったためであると考えられた。

すなわち、相対評価と絶対評価の論争がこの時期から生じていたのである。

終戦により、国民学校は再び小学校となり、評価も次の時代へと変化した。

(5) 選抜・管理目的の時代 (1948～1966)

1948年の学籍簿（現指導要録）改訂により、正規分布に基づく5段階の相対評価が採用された。戦後の学習指導要領（試案）⁽⁵¹⁾に始まり、数次にわたって改訂されている学習指導要領^{(52) (53) (54) (55) (56)}では、教育目標や指導内容が具体的ではなく、抽象的な方向性を示すものが多かった。すなわち、学習指導要領に具体的な到達基準が示されなかったこと、選抜手段や管理目的には簡便な方法としての利点があることから、指導要録や通知票に5段階相対評価法が導入された。このことによって、教師に評価の本質的意義を忘れさせ、学習者の学力を必ずしも保障しない、学習者の序列を決める相対評価が定着してしまったと言える。

5段階相対評価法の問題点は、天野(1993)⁽¹⁶⁾、梶田(2002)⁽²⁶⁾らが指摘しており、まとめると表3のようになる。

表3に明記されているように、相対評価には、様々な問題点のあることが指摘・批判され、相対評価を見直す風潮が1960年初頭から全国各地で見られるようになった⁽²²⁾。その結果、生徒の学力を保障する評価法の研究が進み、評価は次の時代へ変遷する。

表3 相対評価の問題点

- | |
|---|
| <p>①集団内での相対的位置関係(順位)は把握できるが、教師は児童・生徒の様子やどの程度まで学力を身につけたかの実態を把握しにくい。</p> <p>②相対評価により、教師は授業評価という観点での指導過程の調整や授業研究がおろそかになり、児童・生徒の学力保障を妨げることにつながる可能性が高い。</p> <p>③相対評価は、児童・生徒に何をどれだけ教えなければならないかについての客観的基準を持ち合わせていない。</p> <p>④学力の評価は、一人一人の児童・生徒の到達すべき基準が明確に設定されていないと成り立たない。</p> <p>⑤5段階相対評価の原則によって、ある集団では「3」と評価されても到達すべき水準に達している児童・生徒と、ある集団では到達すべき水準に達していなくても「4」と評価される児童・生徒が生ずる可能性がある。</p> <p>⑥相対評価は、児童・生徒の間に競争主義的風潮を育て非教育的である。相対評価による評点は、児童・生徒同士の間での相対的学力差を示すだけのものであって、個々の児童・生徒が実際に達成した学力の中身を全く示していない。</p> |
|---|

(6) 二重帳簿の時代 (1967～1979)

教育目標を到達目標として設定し、それに到達できたかどうかを評価しようとする相対評価型の通信簿を改善するために、到達度評価の考えが浮上してきた。この到達度評価は、絶対評価の考えを含み、客観的な到達目標を基準に評価するものである。

到達度評価は本来、すべての学習者の学力保障を目指し、学習活動に見通しを与えるために機能しなければならない⁽²⁹⁾。また、学習進行に伴う評価時期によって、診断的評価、形成的評価、総括的評価⁽¹³⁾として、学習者のつまずきや達成・到達を把握しようとするものである。

しかし、通信簿記載方法の改善が展開されていく中で問題点も明らかになってくる。到達目標の修正や点検、また未到達児童・生徒のつまずきをいかに把握し、指導していくのか、そして、到達目標の達成に終始するといった機械的な活動に陥ってしまうといった点、等である。さらに、「規準」と「基準」の異質性^(注4)や明確性を打ち出さなければならないという問題も生じた。

一言で言えば、到達度評価は、量的な尺度として示されるべきであるが、明確な到達基準が打ち出されてこなかったことが問題となった。これは、絶対評価基準を設定する際の課題でもある。

1971年の指導要録改訂時に、文部省は、通信簿の記載について「指導要録の様式や記載方法等をそのまま転用することは必ずしも適当ではない場合もあるので注意すること」と明示した。しかし、「公文書である指導要録は、5段階相対評価で記録するよう指導している」と見解を示した^{(12) (59)}。すなわち、到達度型で記入した通信簿を5段階評価に編成して指導要録の記載を行うということに直面せざるを得なかった時代である。到達度評価と相対評価は相反し、通信簿と指導要録に一貫性のない二重帳簿の時代を生み出したのである。

「規準」と「基準」の異質性を明確に打ち出さなかったことによる到達目標の曖昧さや通信簿と指導要録に一貫性のないことの問題の指摘や評価の開示要請が、次の時代への変遷の契機となったと考えられた。

(7) 絶対評価を加味した相対評価の時代 (1980～2001)

1980年の指導要録改訂では、初めて観点別学習状況が導入され、目標達成を「+ (十分達成)」と「空欄 (達成)」 「- (達成不十分)」で表示し、評定は小学校低学年は3段階、小学校中・高学年・中学校は5段階で評価にすることが示された⁽⁶⁰⁾。

また、1991年の指導要録改訂では、評価の観点を4観点(関心・意欲・態度、思考・判断、技能・表現(又は技能)、知識・理解)とし、観点別学習状況を「A」「B」「C」の3段階の絶対評価とし、評定は小学校では3段階、中学校で5段階の相対評価にすることが示された⁽⁶¹⁾。

しかし、観点別を絶対評価とし、評定を相対評価としている点から、絶対評価を加味した相対評価となった。このことは、評価の目的を、選抜手段や管理目的とする考え方を払拭できなかったことを意味している。

到達度評価の時代からの課題でもあった客観的な基準の欠如が、客観性のない単なる観点別絶対評価と化してしまっただけでなく、大きな要因と言えらる。

これらのことから、情報開示にも対応でき、評定と観点別評価に整合性が求められたことが、目標に準拠した絶対評価の時代へ移行する契機となった。また、基礎・基本の習得を図り、学力保障もできるようにすること等々が求められたことも要因と考えられる。

(8) 「基準」が不可欠な時代 (2002～2003)

これまでの評価の歴史的経緯から、2000年12月の教育課程審議会⁽²³⁾では、目標準拠評価の重要性、適切性が検討された。また、2002年、観点別評価だけではなく、評定評価も絶対評価(目標準拠評価)へと全面転換された⁽²⁸⁾。

目標に準拠した評価への全面転換は、方向目標から目標準拠への転換だけではなく、学習指導の在り方や教育の在り方そのものの再検討でもあった。また、基礎・基本重視の教育への転換であり、教育観そのものの転換として捉え、実践していかなければならないことを示唆した。

ドイツでは、原級留置と呼ばれる措置、いわゆる落第が義務教育段階でも行われている⁽²⁰⁾。能力がないのではなく、もう一度学習し、しっかりと身につけさせ、生徒の学力を保障しようとしているのである。すなわち、義務教育段階では、最低こままでは身につけさせなければならない教育内容があるとする考え方による。

現在、日本の義務教育において、落第制度は通常運用されない。到達基準に達していなければ、本来は落第である。原級留置は、学習者の学力保障の制度でもあると言える。

このことから、義務教育段階では、教育内容を明確に措定し、その教育内容を基に絶対評価がなされなければならないのである⁽¹⁾。

昨今、指導と評価の一体化が叫ばれている⁽¹⁾⁽¹⁹⁾⁽³⁰⁾⁽³⁹⁾が、両者は本来一体であるべきで、これが問題となること自体が問題なのである。また、その基準も明確にされなければならないという課題がある。

(9) 評価が形骸化する時代 (2004～2007)

評価基準の重要性が認識されるとともに、各市区町村、学校単位で各教科における「評価規準表」の作成が全国的に求められた。義務教育段階において、絶対評価規準表の作成が各学校にゆだねられたのである。国立教育政策研究所の「学習評価の工夫改善に関する調査研究」

(2004)によると、「評価規準を用いた評価を行っている学校」は、小学校で8割以上、中学校では9割以上となっている。しかし、観点別学習状況の評価で「努力を要する」と判断された児童生徒に対する手立てを講じているのは、小学校で18%、中学校では10%にとどまっている⁽⁶²⁾。また、「学習指導と学習評価に対する意識調査」(平成21年度文部科学省委託調査)において、「学習状況の評価の資料の収集・分析に負担を感じる」小・中学校の教師は約63%に及ぶとともに、「学習評価を授業改善や個に応じた指導の充実につなげられている」と感じていない教師が約29%いる実態も見られる⁽⁶³⁾。これらのことから、大変な労力を費やして「評価規準表」づくりをしたにもかかわらず、十分に活用されていない実態が伺われる。すなわち、「評価規準表」をつくるのが目的となってしまう、本来の目的を見失った「評価の形骸化」が見られた時代とすることができる。

(10) 多様な方法で確かな学力を評価する時代 (2008～)

2007年から全国学力学習状況調査が悉皆調査となった。学力テストは、主として「知識」に関する問題(A問題)と主として「活用」に関する問題(B問題)で構成されており、とりわけ思考力を問われるB問題が注目された。これに伴って、客観的に測れる知識・技能ばかりではなく、その獲得に向けた過程や、最後の発表会の質に目を向ける評価、思考力・判断力・表現力等、目に見えない学力を内実とする問題解決能力を評価しようと様々な方法が紹介された。ポートフォリオ評価⁽²⁴⁾⁽²⁵⁾・パフォーマンス評価⁽⁴²⁾などが、その例である。すなわち、現在は、「知識」「活用」を含めた学力テストで問われる確かな学力を評価しようとしている時代と言えらる。

以上のことから、学校教育の評価の変遷からは、絶対評価基準の設定が不可欠であること、ならびに、目に見える学力に加え、目に見えない学力も評価し、確かな学力を全員に保障しなければならないことが示唆された。

2. 保健体育科における評価の変遷

ここでは、図2に示すように12期にまとめることができると考えられた保健体育科の評価の変遷と特徴を概観する。

(1) 評価のなかった時代 (1872～1880)

明治5年(1872)、学制によって教科「体術」が示された。しかし、実施方法や内容は明確に示されておらず、実際には実施されなかった。

翌年(1873)、教科名は「体術」から「体操」へと変更され、1881年に小学校教則綱領が公布されるまで、「体操」は加除可能な教科として取り扱われた。また、指導者や施設

| 評価の期分けの変遷 | 特徴 |
|--|-------------------------|
| ①1872~1880 評価のなかった時代 | 加除可能な教科（体術から体操へ） |
| ②1881~1915 点数による評価の時代 | 試験がなく平素の成績から評価 |
| ③1916~1927 目標標準による評価の時代 | 観点「意志」「動作」 |
| ④1928~1940 調整力・運動能力を評価した時代 | 観点「学習態度」「姿勢」「徳性」「機能」 |
| ⑤1941~1945 心身一体を目指した評価の時代 | 体鍛科「体操」「武道」：「優」「良」「可」 |
| ⑥1946~1967 パフォーマンスを数値化して評価した時代 | 記録で測定評価・技能を中心とした評価 |
| ⑦1968~1976 体力を重視した評価の時代 | 体力診断テストによる評価 |
| ⑧1977~1990 楽しさを重視した評価の時代 | 学校独自の到達度評価 |
| ⑨1991~2001 関心・意欲・態度を重視した観点別評価の時代 | 新しい学力観 |
| ⑩2002~2010 絶対評価の時代 | 教育内容・基礎基本の明確化 |
| ⑪2011~2016 ICT を評価にも活用する時代 | 情報機器の発達・教育の情報化 |
| ⑫2017~ 多様なスポーツへの関わり（する・みる・支える・知る）を評価する時代 | 豊かなスポーツライフを実現する資質・能力の育成 |

図2 保健体育科における評価の時代区分とその特徴

等の問題で、必ずしも計画的に行われていなかった。

さらに、この時代は卒業試験としての教育評価の時代であったことから推察すると教科としての評価はなされていなかったと考えられる。

しかし、小学校教則綱領（1881）により、遊技、徒手体操、器械体操が教授すべき内容として定められ、これが、次の点数による評価を生み出す契機になった。

(2) 点数による評価の時代（1881～1915）

小学校教則綱領（1881）制定後、1888年には、遊技、徒手体操、器械体操に加え普通体操や兵式体操も内容として規定された。

また、1890（明治23）年公布の「小学校令」に基づいて各府県は「小学校教則」を定めた。東京府では、1892年にこれを制定し、試験に関して次の条文が置かれた⁽¹⁴⁾。

第二十七条 試験ハ一学年中三回以上之ヲ施行シ学年末若クハ修業年限末ニ至リ試験ノ結果ト平素ノ成績

トヲ案査シ及第落第ヲ判定スヘシ。但作文、習字、図画、唱歌、裁縫、体操、手工ノ試験ハ之ヲ欠キ専ラ平素ノ成績ニ依ルコトヲ得。

このように、技能教科は「専ラ平素ノ成績ニ依ルコトヲ得」とされた。他の多くの県も同様の方法をとっていたと考えられる。しかし、長野県では、「体操科ハ徒手運動、器械運動其実地ニ演習セシメテ其熟否ヲ試ムルモノトス、得点百点」と規定された⁽⁴⁾。すなわち、一部の県では、他教科の試験と同様に体操科も点数として評価されていたことが伺われた。

体操科においても、他教科と同様に、評価の客観性が求められたことが次の時代への変遷の契機となったと考えられた。

ところで、木村⁽²¹⁾は、明治期の体育理論書に評価法を扱った書籍は見いだすことができなかつたとしている。明治期の体育理論のある意味での総括とも言える永井道明の「学校体操要義」（1913）も学校体操を詳細に講じな

から評価法を欠いていたのである。

(3) 目標標準による評価の時代 (1916～1927)

東京女高師附属小学校の体操科の評価の観点は、「意志」と「動作」であった。児童教育 (1921)⁽⁶⁾ に掲載された成績通知票には、意志が「強」、動作が「良」と示されていることから、観点「意志」は「強・適・弱」、観点「動作」は「良・可・不可」などの評語で評価されていたと推察される。

しかし、目標標準 (規準・基準) は設定されたものの、方向性の強いものであったため、必ずしも学習到達度を評価できなかったという問題があった。体育科の中核となる評価観点が「意志」と「動作」で良いのか、ならびにその内容を具体的に設定する必要が求められたことが次の時代への契機と考えられた。

(4) 調整力、運動能力を評価した時代 (1928～1940)

昭和の時代に入ると、評価の観点がより詳細になった。渡邊⁽⁷⁾ は「学習態度」「姿勢」「徳性」「機能」の4つの観点を提示している。「機能」は調整力と運動能力に分けられ、調整力には行進、懸垂、倒立、転回、跳躍、正確投、バスケットゴールシュートなどが、運動能力には走力、跳力、投力、懸垂力が挙げられている。

この時代の体育考查法を論じた数少ない1人に齊藤薫雄がいる。氏は、考查の回数は1学期に2回位実施し、考查の時間は特別に取らず授業の間10分ないし15分あてる。考查の着眼点は、姿勢 (気をつけの姿勢、筋肉の発達と関節の自由さを徒手体操の教材などによってみる)、力 (跳び箱での臂立跳躍による)、支配力 (平均運動などによる) の3点として具体的に論じている。しかし、これは体格・体力の測定法の影響を受けたもので、実技の成績評価には結びつけていない⁽⁸⁾。

また、体育科の中核が運動能力であると考えられ、数値化できる調整力と運動能力を観点にしたことは、主観に流されることなく評価できるという点では、画期的であったと言える。しかし、学習態度や姿勢、徳性の観点については、問題点が残された。

社会情勢の大きな変化を受けて、国民学校令が公布 (1941) され、教育評価は次の時代へと変遷した。

(5) 心身一体を目指した評価の時代 (1941～1945)

1941年、国民学校令が公布され、「体操科」は「体錬科」と改称され、心身一体の修練、精神の錬磨が目的とされた。戦時下の社会情勢は、鍛錬主義を重んじた。また、高等科男子においては、「教練」を主な内容とし、「団体行動や躰」「姿勢」などの習得が目指された⁽¹⁰⁾。すなわち、科目は体操 (体操・教練・遊技・競技・衛生) と武道の2つで、評定は優・良・可の3段階評語とされた。しかし、

「良」に基準を置き、その程度に達すれば全員「良」でもよいという評価観点や目標標準のない、本来の絶対評価の機能を果たしていないものであった。

終戦により、国民学校は小学校となり、評価も次の時代へと変遷した。

(6) パフォーマンスを数値化して評価した時代 (1946～1967)

戦後の体育科では、様々な運動種目が教育素材として採用された。したがって、評価観点は増大し、得点や記録を数値化したり教師の主観で学習態度を数値化したりして評価していた。

戦後の学習指導要領⁽⁵²⁾ や指導書⁽⁶⁴⁾ には、評価について、「走・跳・投・懸垂は数値化して習熟度を評価する」「各種スポーツでは、重要な要素を抽出し、結果を客観的に示す」の記載がみられる。さらに、「器械運動では成功した種目数で評価する」「記録等で測定が困難な場合は3段階から5段階による評価尺度によって評価する」等の評価方法も記載されている。

保健体育科は、運動技能を中心とした評価が主流となり、いわゆる「運動ができる子、上手な子」が体育の成績が良いとされた。すなわち、パフォーマンスによる評価の時代であったと言える。しかし、スポーツ種目のパフォーマンスのみによって相対評価することの問題点が批判され、評価は次の時代へと変遷した。

(7) 体力を重視した評価の時代 (1968～1976)

オリンピック東京大会 (1964) の影響を受けて、昭和43年 (1968) に改訂された学習指導要領において、従前の「活動力」は「体力」と呼ばれるようになった。体力の向上が体育科の主要な目標とされ「第三の体育」という言葉が出現した時代である。指導書⁽⁶⁵⁾ では、「体操領域の中で体力を高め、動きに重点を置いた形で評価する」「体力診断テストは現状を把握し、問題点を明確にするために、年に1・2回実施して総合的に体力を評価する」との記載が見られる。

このような背景には、モータリゼーション化による運動不足や体格の伸長は見られるものの、それに見合った体力がついていないこと⁽⁴¹⁾ や東京オリンピックでの体力差等の問題があった⁽¹⁷⁾。

行動体力については、測定法や評価基準は設定されたが、防衛体力や運動技能の動き方やフォームについての評価は不十分であった。したがって、評定尺度を利用した客観的な評価が必要であるとされた。また、体操領域以外の運動領域においても体操的な指導がなされたため、体力は向上したが、運動嫌いを生起させ「学校体育校門を出ず」と揶揄される現象が生じ、次の時代へと変遷した。

(8) 楽しさを重視した評価の時代 (1977～1990)

昭和52年の学習指導要領改訂⁽⁵⁴⁾において、保健体育科の目標は、運動に親しむ習慣や楽しさを味わうといったものになった。すなわち、生涯スポーツへの基盤づくりが、義務教育段階の学校体育の課題となった。しかし、楽しさを追求するあまり、運動技能や体力がおろそかになり、教師側も明確な教育内容を示すことができず、体育の時間が「放任」となってしまったとの批判が生じた⁽¹⁸⁾。

このころから学校独自の到達度評価が行われていたが、教育内容が明確でなかったため、何を以て到達とすれば良いのかという基準の設定について議論が深まることはなかった。

換言すれば、「楽しい体育」がもつ課題は、今日も受け継がれ、楽しさのメカニズムを含め、楽しさをどのように考えるのか、またそれをどのように評価するのかという課題が残されている。

(9) 関心・意欲・態度を重視した観点別評価の時代

(1991～2001)

平成元年の学習指導要領の改訂、平成3年の指導要録の改訂のキーワードは、「新学力観」であった⁽¹⁷⁾。「関心・意欲・態度」の形成を前提に「思考を深め」、「判断力を養い」、「技能を身につけ」、その結果として「知識・理解に至る」という学力観である。また、具体的な評価法は、「関心・意欲・態度」を重視するというもので、指導要録にはこれらの観点項目が示され、観点別評価を行うこととなった⁽⁶¹⁾。しかし、実際には判断力をはじめ、その具体的内容が示されなかったことが、評価についても妥当性や客観性に多くの問題を残すものとなった。

ところで、技能を向上させることが体育を好きにさせる基底的要因であることが種々の授業研究によって明らかにされている^{(1)(注5)}。このことは、技術を中核的な教育内容として教えていかなければ、「関心・意欲・態度」は育成されないことを示唆している。

昭和33年(1958)以降、学習指導要領が法的に根拠をもつようになった。上述してきたように特に昭和43年(1968)の「体力重視の時代」から、「楽しさを重視の時代」、「関心・意欲・態度重視の時代」と、改訂毎に学習指導要領の特徴は見いだせる。しかし、明確な目標や到達基準は明示されなかった。ここには、保健体育科の教育内容や評価基準について、一致した見解が得られるまで議論されてこなかったことが背景にある。しかし、学校教育の評価の変遷でも述べた通り、時代は評価についても説明責任(評価の開示)が求められるようになり、目標に準拠した時代へと変遷した。

(10) 絶対評価の時代 (教育内容を明確にすべき時代)

(2002～2010)

前述したように、2002年は、すべての教科において相対評価が見直され、絶対評価に移行した。しかし、義務教育段階においてもその規準と基準の設定が各学校にゆだねられ現場を混乱させた。また、判断力の評価についても文部科学省は何らの提案もしていない。さらには、主要な教育素材である各種のスポーツの技術の評価法も示されていない。これらには、教材という用語や教育内容と学習内容の捉え方が保健体育科で一定しないことも背景にあると考えられる。すなわち、保健体育科における教育内容の設定があいまいにされている現状が、保健体育科の絶対評価基準の設定をままたまらないものになっていると言える。絶対評価の意義をおさえ、教育内容を明確にした絶対評価基準の設定が望まれているのである。

(11) ICTを評価にも活用する時代 (2011～2016)

情報機器の発達が目覚ましい社会情勢に伴って、文部科学省が「教育の情報化ビジョン」(2011)を提示した⁽⁶⁶⁾。保健体育科においても、タブレットで自分や仲間の動きを撮影して客観的に動きを見ることにより、自分自身の課題や上達に気付くことができるといった活動ができるようになった。また、ボール運動・球技ではゲームの様子を撮影し、チームで連携プレーを振り返ることもできるようになった。運動後すぐに自動再生できる機能や、取り組んだ時間ごとに保存できる機能をもつアプリも発売されている。今後、益々ICTが使いやすくなっていくと予想される。一方で、操作の仕方を理解できず撮影されていなかった、自分の映像ばかり見て仲間と関わろうとしない等、問題点も生じている⁽⁶⁷⁾。したがって、いつ、誰が、何を、どのように、そして、なぜ撮影するのかを見童生徒も理解した上で活用することが求められる。

すなわち、ICT等のツールを活用して動きを記録し客観的に観察し、どのような動きをすれば良いのかという基準を評価にも用いられ始めた時代と位置づけることができる。

(12) 多様なスポーツへの関わり(する・みる・支える・知る)を評価する時代 (2017～)

平成29年学習指導要領⁽⁵⁸⁾では、2020年東京オリンピック開催の機運も手伝って、スポーツを「する」だけでなく、「みる」「支える」「知る」ことも含めて、豊かなスポーツライフを実現する資質や能力を育成することを目標に掲げている。その中では、「運動の技能」の評価ばかりでなく、「観察学習」や「審判・得点・計時などのオフィシャル」といった多様なスポーツとの関わりの中での評価が求められている。

以上概観したように、運動技能の評価を含む保健体育科の評価の困難性が、また、教育内容の曖昧さが、初等・中等教育段階での実際の評価法として、平常点を基本とする方式や記録（パフォーマンス）による方法を永年とらせてきたと見る事ができた。これらから、何を教えるのかという内容の措定、ならびに、「する」「みる」「支える」「知る」といった観点から、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」等の評価をしなければならないことが示唆された。

3. これからの評価のあり方

表4は、学校教育と保健体育科の評価の変遷をたどる中で示唆された内容をまとめたものである。

表4 学校教育と保健体育科の評価の変遷から示唆された内容

| 学校教育 | 保健体育科 |
|---------------------------|--|
| 絶対評価基準の設定 | 教育内容の措定 |
| 目に見える学力に加え 目に見えない学力の評価 | 「知識・技能」 「思考力・判断力・表現力」 「学びに向かう力・人間性」 の評価 |

絶対評価基準を設定しようとするれば、保健体育科において、「何を教えるのか」という教育内容を措定することが求められる。何を教えるのかが決まってはじめて、評価基準が設定できることから、教育内容の措定は必ず求められる要件であると言える。例えば、後藤らは、各種スポーツの基礎・基本についての議論を深め、教育内容を措定することの重要性を指摘し、普遍的価値と考えられる技能的特性と機能的特性に触れた楽しさを味わえているかを基準に絶対評価基準を設定する考え方と具体的評価基準を提示している^{(1) (68)}。

また、「目に見える学力」「目に見えない学力」の評価においては、様々な方法が提示されている。「技能」であれば、観察やスキルテスト等、「思考力」「知識」では学習カードの記載内容やゲーム記録・ペーパーテスト等で測定されている^{(31) (33) (34)}。このように、「技能」一辺倒ではなく、「思考力」「知識」を評価する方法も見出していかなければならない。しかしながら、「目に見えない学力」の中で、指導要領において「判断力」という言葉は用いられるようになったが、その評価法が確立していないため等閑視されてきた傾向がある。今後は、判断力の育成方法とともにその評価法の確立が一つの大きな課題と言える。その一例として、中島ら(2017)は、バスケットボールについて、一つの案と実践例を示している⁽⁷⁰⁾。今後は、判断力（「目に見えない学力」）のような問題解決能力の評価法に関する研究の深まる事が期待される。

IV. まとめ

学制発布以降の学校教育における評価と保健体育科における評価の2つの変遷を文献的に概観し、その変遷・変化の契機を検討した。

その結果、学校教育における評価は、主観か客観かが契機となり絶対評価と相対評価の間を大きく揺れ動き、また、到達度における客観性の保障等、評価の規準と基準をめぐる各時代における考え方が契機となり、以下の10期に区分されると考えられた。

- ①「卒業試験制度の時代（1872～1900）」
- ②「平常点重視の時代（1901～1915）」
- ③「評価研究高揚の時代（1916～1940）」
- ④「練磨育成の時代（1941～1947）」
- ⑤「選抜・管理目的の時代（1948～1966）」
- ⑥「二重帳簿の時代（1967～1979）」
- ⑦「絶対評価を加味した相対評価の時代（1980～2001）」
- ⑧「『基準』が不可欠な時代（2002～2003）」
- ⑨「評価が形骸化する時代（2004～2007）」
- ⑩「多様な方法で確かな学力を評価する時代（2008～）」

保健体育科においても、これらの時代背景をもとに12期に区分された。

- ①「評価のなかった時代（1872～1880）」
- ②「点数による評価の時代（1881～1915）」
- ③「目標標準による評価の時代（1916～1927）」
- ④「調整力・運動能力を評価した時代（1928～1940）」
- ⑤「心身一体を目指した評価の時代（1941～1945）」
- ⑥「パフォーマンスを数値化して評価した時代（1946～1967）」
- ⑦「体力を重視した評価の時代（1968～1976）」
- ⑧「楽しさを重視した評価の時代（1977～1990）」
- ⑨「関心・意欲・態度を重視した観点別評価の時代（1991～2001）」
- ⑩「絶対評価の時代（2002～2010）」
- ⑪「ICTを評価にも活用する時代（2011～2016）」
- ⑫「多様なスポーツへの関わり（する・みる・支える・知る）を評価する時代（2017～）」

これら学校教育と保健体育科の評価の変遷から、「絶対評価基準」を設定するために、「教育内容を措定」しなければならないこと、また、「目に見える学力」「見えない学力」を評価するために、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性」の評価方法を開発しなければならないことがこれからの課題として確認された。中でも、保健体育科においては、判断力の評価法の確立が大きな課題といえる。

一注一

- 1 一般に、「試験」は、要求した知識について、その趣旨を理解しているかどうかを調べる事で、「考査」は、覚えているか(丸暗記)どうかを調べる事とされている。各学校における成績考査は、①単元毎の小テスト、②発問応答、③練習帳の点検、④授業中の観察、⑤日常の実践観察等を「考査」の資料としていた⁽²⁷⁾。
- 2 国定教科書や教授細目に依拠して、各教科の考査標準を設定した⁽¹⁶⁾。また、アメリカの教育測定運動をうけ、岡部弥太郎、田中寛一、大伴茂らは、客観テストを導入し、正規分布曲線に基づく相対評価を示した⁽²⁶⁾。
- 3 長野師範附属国民学校の評価基準表

| | | | | | | |
|-------|----|----|----|----|----|----|
| 評語 | 秀 | 優 | 良上 | 良 | 可 | 劣 |
| 頻数(%) | 10 | 15 | 25 | 25 | 15 | 10 |

東京第一師範附属国民学校

| | | | | |
|-------|----|----|----|----|
| 評語 | 優 | 良上 | 良下 | 可 |
| 頻数(%) | 20 | 35 | 35 | 10 |

- 4 著者らは、規準は評価観点(内容)で、基準はレベルと考えている。
- 5 著者らは、体育科における目標の構造を図3のように考えている⁽⁶⁹⁾。すなわち、技能的目標を中核として、認識的目标・社会的行動目標がそれを支え、そして、上手になることによって情意的目標に迫ることができ、これらの積み重ねによって、究極的目标である「生涯にわたって主体的に運動を享受できる、的確な判断に基づく行動力のある人間の育成」が達成できるとするものである。なお、社会的行動目標からの「仲間と仲良くできるから楽しかった」、認識的目标からの「あっそうかと分かったから楽しかった」等の道筋もあることから、細い矢印で示している。

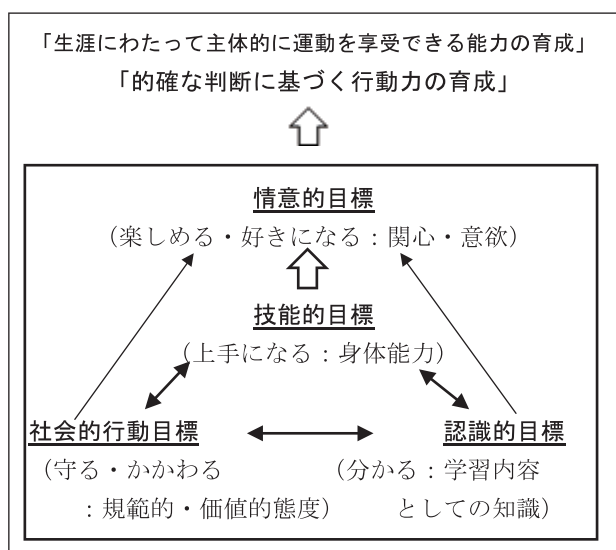


図3 体育科の4つの目標の関連構造図

一文獻一

- (1) 後藤幸弘(2003) 技能の評価と指導の一体化を目指して—教育内容の明確な授業のために—, 体育科教育学研究, 20(1), pp.15-26
- (2) 井上一男(1970) 学校体育制度史-増補版-, 大修館書店, Pp.258
- (3) 小林義則(1875) 師範学校小学試験成規, 雄松堂書店, pp.1-3
- (4) 長野県(1877) 下等小学定期試験点則
- (5) 市川源三(1916) 小学校における成績考査の研究, 初等教育研究, 雑誌小学校 21巻 12号
- (6) 児童教育 15巻 5号(1921): 天野正輝(1993) 教育評価史研究—教育実践における評価論の系譜一, p.32, 東信堂より引用
- (7) 渡邊平三郎(1928) 最新各教科成績考査法, 東洋図書, pp.274-297
- (8) 齊藤薫雄(1934) 最近体育諸問題の解決, 東洋図書, pp.188-193
- (9) 丸山良二(1936) 国史教育における学力測定, 四海書房, p.16
- (10) 東拾三郎(1940) 文部省国民学校講習の実際, 東洋図書, pp.103-118
- (11) 今村嘉雄・松田岩男・宇土正彦(1948) 體育の検査と測定, 戦後体育基本資料集 12, Pp.318
- (12) 山下政俊・今谷順重・石田秀孝(1976) 教育評価の今日的課題, 島根大学教育学部研究紀要 10, pp.1-15
- (13) Bloom B.S.・梶田叡一訳(1983) 教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的評価一, 第一法規出版, pp.89-190
- (14) 東京府教育会編(1987) 教育法令, p.692
- (15) 後藤幸弘(1988) 新学習指導要領と体育科(中学校の課題), 体育と保健 32, pp.2-7
- (16) 天野正輝(1993) 教育評価史研究—教育実践における評価論の系譜一, 東信堂, pp.331
- (17) 内海和雄(1995) 体育科の新学力観と評価, 大修館書店, pp.181
- (18) 小林一久(1995) 体育授業の理論と方法, 大修館書店, p.138
- (19) 菅井勝雄(1996) 第2章4節「指導と評価の一体化」, 北尾倫彦編「新しい評価観と学習評価」, 図書文化社, pp.35-41
- (20) 吉川裕美子(1998) 第6章 初等教育と子どもの学校生活, 天野正治・結城忠・別府昭郎編「ドイツの教育」東信堂, pp.99-101
- (21) 木村吉次(1998) 明治における体育の評価法とその変遷, 体育の科学, 48(12), pp.966-970
- (22) 田中耕治(1999) 学力評価論の新たな地平, 体育の科学 48(12), pp.966-970

- (23) 文部科学省 (2000) 教育課程審議会答申, 児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について
- (24) 高浦勝義 (2000) ポートフォリオ評価法入門 (オピニオン叢書), 明治図書, pp.134
- (25) 佐藤真 (2001) 基礎からわかるポートフォリオの作り方おすすめ方, 東洋館出版, pp.131
- (26) 梶田叡一 (2002) 教育評価, 有斐閣, pp.114-284
- (27) 山根俊喜 (2002) 第3章 通知表・指導要録の改訂第1節 教育評価制度の歴史, 田中耕治編「新しい教育評価の理論と方法 I 理論編」, 日本標準, pp.113-115
- (28) 梶田叡一 (2004) 絶対評価〈目標準拠評価〉とは何か, 小学館, pp.44-45
- (29) 田中耕治 (2004) 学力と評価の“今”を読みとく—学力保障のための評価論入門—, 日本標準, pp.54-56
- (30) 池田延行 (2004) 小学校体育科指導と評価の一体化の授業展開, 明治図書, pp.120
- (31) 木原成一郎 (2004) 第1章3「評価規準作成のポイント」, 木原成一郎・大貫耕一編著「教えと学びを振り返る体育の評価」, 大修館書店, pp.24-26
- (32) 北本徹・海野勇三・黒川哲也 (2006) 戦後体育科学習指導要領にみる評価観の変遷—1947から1953の学習指導要領の検討—, 山口大学教育学部研究紀要56, pp.63-81
- (33) 松尾知明 (2006) 第II部第15章「体育」, 高浦勝義・松尾知明・山森光陽編著「ループリックを活用した授業づくりと評価」, 教育開発研究所, pp.203-223
- (34) 今関豊一 (2009) 体育科・保健体育科の指導と評価, ぎょうせい, pp.8-9
- (35) 教育目標・評価学会編 (2010) 評価の時代を読み解く上, 日本標準, pp.186
- (36) 西岡加名恵 (2010) 「学力評価」, 教育目標・評価学会編, 評価の時代を読み解く上, 日本標準, p.56
- (37) 教育目標・評価学会編 (2010) 評価の時代を読み解く下, 日本標準, pp.175
- (38) 梶田叡一・加藤明編著 (2010) 実践教育評価事典, 文溪堂, p.15
- (39) 辰野千寿 (2010) 学習評価基本ハンドブック—指導と評価の一体化を目指して—, 図書文化社, pp.167
- (40) 高田俊也・高橋健夫 (2010) 第II部4「体育の学習評価」, 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著「新版体育科教育学入門」大修館書店, pp.75-81
- (41) 久保健 (2010) 体育科教育方講義・資料集, 創文企画, p.85
- (42) Diane Hart, 田中耕治訳 (2012) パフォーマンス評価入門, ミネルヴァ書房, pp.186.
- (43) 木原成一郎・他 (2014) 体育授業の目標と評価 (広島大学出版会オンデマンド), pp.255
- (44) 田中博之 (2017) アクティブラーニングの学習評価, 学陽書房, pp.171
- (45) 文部省内教育史編纂会 (1938) 明治以降教育制度発達史 第2巻「教育令1880」, 教育資料調査会, 芳文閣, p.204
- (46) 文部省内教育史編纂会 (1938) 明治以降教育制度発達史 第2巻「小学校教則綱領1881」, 教育資料調査会, 芳文閣, pp.252-256
- (47) 文部省内教育史編纂会 (1938) 明治以降教育制度発達史 第3巻「小学校教則大綱1891」, 教育資料調査会, 芳文閣, pp.95-106
- (48) 文部省内教育史編纂会 (1938) 明治以降教育制度発達史 第4巻「小学校令施行規則1900」, 教育資料調査会, 芳文閣, p.68
- (49) 文部省総務局調査課 (1943) 国民学校並びに幼稚園関係法令の沿革「国民学校令1941」, 湘南堂書店, p.822
- (50) 濤川栄太 (1998) 今こそ日本人が見直すべき教育勅語—戦後日本人は、なぜ“道義”を忘れたのか、ごま書房, pp.134
- (51) 文部省 (1951) 中学校・高等学校 学習指導要領保健体育編 (試案), 大日本雄弁会講談社, pp.239
- (52) 文部省 (1958) 中学校学習指導要領, 大蔵省印刷局, pp.282
- (53) 文部省 (1968) 中学校学習指導要領, 大蔵省印刷局, pp.303
- (54) 文部省 (1977) 中学校学習指導要領, 大蔵省印刷局, pp.157
- (55) 文部省 (1989) 中学校学習指導要領, 大蔵省印刷局, pp.124
- (56) 文部省 (1998) 中学校学習指導要領, 大蔵省印刷局, pp.104
- (57) 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領, 東山書房, pp.108
- (58) 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領, 東山書房, pp.329
- (59) 文部省 (1971) 小学校児童指導要録および中学校生徒指導要録の改訂について (通知)
- (60) 文部省 (1980) 小学校児童指導要録および中学校生徒指導要録の改訂について (通知)
- (61) 文部省 (1991) 小学校児童指導要録, 中学校生徒指導要録並びに盲学校, 聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学生徒指導要録の改訂について (通知)
- (62) 国立教育政策研究所 (2004) 「学習評価の工夫改善に関する調査研究」
- (63) 日本システム開発研究所 (2010) 「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」
- (64) 文部省 (1959) 中学校保健体育指導書, 開隆堂, pp.314

- (65) 文部省 (1970) 中学校指導書保健体育編, 東山書房, pp.236-237
- (66) 文部科学省 (2011) 教育の情報化ビジョン～ 21 世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して～
- (67) 木下光正 (2018) 低学年の体育で ICT を活用する意義と課題, 体育科教育 66-9, pp.46-49
- (68) 後藤幸弘 (代表) (2009) 保健体育科の教科内容の精選と絶対評価基準の作成—球技と陸上競技を対象に— 文部科学省・科学研究費補助金成果報告書, pp.1-57
- (69) 後藤幸弘 (2012) 内容学と架橋する保健体育科教育論, 晃洋書房, pp.319
- (70) 中島友樹・佐々敬政・筒井茂喜・後藤幸弘 (2017) 小学校高学年児童を対象とした状況判断能力を高めるバスケットボールの授業実践事例, スポーツ教育学研究, 37 (1), pp.19-31